Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 6470903
Centre d'intérêt: 751

Turp, Louise.

Le développement de l'habileté à lire en 1ère année : une approche pédagogique expérimentée conforme au programme de français du M.E.Q. / par Louise Turp. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, [1983?].
69 p. : ill. ; 28 cm.

En tête du titre: Opération renouveau.

Descripteur(s): *Français (Langue) *Lecture *Activité d'apprentissage *Milieu défavorisé *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Renouveau (Opération)

Le nouveau programme de français de 1979 vise en particulier à surmonter les difficultés rencontrées en pédagogie de la lecture. Trois moyens sont particulièrement mis de l'avant: 1. la pratique, c'est-à-dire la lecture effective de messages signifiants; 2. l'objectivation de la pratique; 3. le développement de connaissances et de pratiques dans le but d'aider l'élève à mieux comprendre des messages signifiants. Le volume rend compte d'une recherche-action réalisée dans le cadre de l'Opération Renouveau et visant à appliquer de façon concrète ces moyens au niveau de la première année.

La recherche a été réalisée en 1982-1983 dans deux classes de première année de l'école La Mennais, école de la Commission des écoles catholiques de Montréal située en milieu socio-économiquement faible. A travers le récit des activités réalisées en classe, l'auteur suggère des approches pédagogiques permettant de répondre à des problèmes tels: la prise de contact avec la lecture, l'élaboration de situations de lecture signifiantes pour des élèves qui ne savent pas encore lire, la place à accorder au décodage, les moyens pour éviter les problèmes de discrimination et d'inversion, les façons d'inculquer le goût d'apprendre à lire, etc.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

EDUQ 8470903

LA FÉDÉRATION
DES COMMISSIONS SCOLAIRES
DU QUÉBEC

CECM

OPÉRATION RENOUVEAU

« LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À LIRE EN 1ÈRE ANNÉE »

UNE APPROCHE PEDAGOGIQUE EXPERIMENTÉE
CONFORME AU PROGRAMME DE FRANÇAIS
DU M.E.Q.

LOUISE TURP

TABLE DES MATIERES

Chapitre 1: DIFFICULTÉS RENCONTRÉES EN PÉDAGOGIE DE LA LECTURE .....

Chapitre 2: UNE PRIORITÉ: EN DÉBUT D'ANNÉE, SÉCURISER LES ÉLÈVES .....

2.1 Moyen utilisé la première semaine de classe ...

2.1.1 Description .....

2.1.2 Résultats .....

2.1.3 Améliorations à apporter .....

2.2 Moyen employé au cours des trois premières semaines de classe .....

Chapitre 3: DES SITUATIONS DE LECTURE SIGNIFIANTES ...

3.1 Pourquoi faire vivre des situations de lecture signifiantes? .....

3.2 Qu'est-ce qu'une situation de lecture signifiante? .....

3.2.1 Situation vécue pour réaliser une véritable intention de communication .....

3.2.2 Situation où l'usage de l'écrit est justifié .....

3.2.3 Situation comportant un message compréhensible par le lecteur .....

AIDE-MÉMOIRE : questions à vous poser pour déterminer si une situation de lecture est signifiante .....

3.3 Combien de situations de lecture signifiantes doit-on faire vivre aux élèves chaque semaine?

3.4 Comment élaborer des situations de lecture signifianter?

3.4.1 Démarche la plus fréquente .....

3.4.2 Démarche occasionnelle .....

3.5 Provenance et caractéristiques particulières des textes à exploiter .....

3.5.1 Provenance .....

3.5.1.1 Textes provenant de matériels scolaires récents .....

3.5.1.2 Textes provenant de livres de bibliothèque .....

3.5.1.3 Textes provenant de journaux et de livres de recettes pour adultes .....

3.5.1.4 Textes provenant du milieu scolaire lui-même .....

3.5.2 Caractéristiques particulières .....

3.6 Comment amorcer une situation de lecture signifiante? (quelques exemples)

3.7 Comment peut s'effectuer la lecture à diverses époques de l'année? .....

3.7.1 De fin septembre à fin janvier .....

3.7.2 De février à fin juin .....

Chapitre 4: FAIRE OBJECTIVER LA PRATIQUE TOUT EN DÉVELOPPANT DES CONNAISSANCES .....

4.1 Retour sur l'intention de communication .....

4.2 Utilisation de moyens permettant de comprendre les mots d'un texte donné .....

4.2.1 Utilisation d'indices iconographiques (illustrations), contextuels et syntaxico-sémantiques .....

4.2.2 Utilisation d'indices lexicaux (reconnaissance globale de mots) .....

4.2.3 Utilisation d'indices syllabiques et grapho-phonétiques .....

Chapitre 5: TABLEAUX-SYNTHÈSES: DÉMARCHES POUR FAIRE VIVRE DES SITUATIONS DE LECTURE AU COURS DESQUELLES LES ÉLÈVES OBJECTIVENT LEUR PRATIQUE ET DÉVELOPPENT DES CONNAISSANCES ..

5.1 Démarche suivie les trois premières semaines de classe .....

5.2 Démarche suivie de fin septembre à fin janvier

5.3 Démarche suivie de février à fin juin .....

Conclusion

Annexe I

Annexe II

Chapitre 1: DIFFICULTÉS RENCONTRÉES EN PÉDAGOGIE DE LA LECTURE

"Que doit-on faire pour prévenir les échecs en lecture beaucoup trop fréquents?" "Quels moyens devrait-on utiliser pour motiver vraiment les élèves à lire?" Voilà les deux questions posées le plus fréquemment par l'ensemble des enseignantes que nous avons rencontrées lors de journées pédagogiques ou dans le cadre de cours au P.P.M.F. Ces enseignantes déplorent toutes le fait qu'il y a des élèves qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent, qui ont des problèmes de discrimination (ex.: ils lisent "ponhomme de neige" à la place de bonhomme de neige), des problèmes d'inversion (ex.: ils lisent "amlade" au lieu de malade), etc. On trouve même des élèves de 10, 11 ou 12 ans aux prises avec ces problèmes. Et pourtant, ces enfants ne manquent pas de potentiel. Par ailleurs, les enseignantes déplorent encore le fait que plusieurs élèves lisent seulement quand ils y sont obligés. Ces élèves croient sans doute que la lecture n'est qu'une activité scolaire fastidieuse, inutile dans la vie réelle. Pourquoi croient-ils cela?

Le programme de français paru en 1979 a été conçu, entre autres, pour solutionner de tels problèmes. Ses concepteurs proposent d'utiliser à cette fin les trois moyens suivants:

- la pratique, c'est-à-dire la lecture effective de messages signifiants,
- l'objectivation de la pratique,
- le développement de connaissances et de techniques qui doit toujours s'effectuer dans le seul but d'aider les élé-

ves à mieux comprendre des messages signifiants.

Comment, au jour le jour, peut-on utiliser ces trois moyens pour développer l'habileté à lire d'élèves de 1ère année? C'est à cette tâche que s'est attaquée l'auteure du présent document en expérimentant pendant un an dans deux classes de 1ère année de l'école La Mennais. Il s'agit d'une école de la C.É.C.M. située en milieu socio-économiquement faible. Notons que l'expérimentation se poursuivra en 1983-84. Ainsi, nous pourrons perfectionner l'approche pédagogique décrite ici.

Dans le tableau de la page suivante, nous présentons les principales difficultés que nous avons tenté de résoudre pour développer l'habileté à lire des élèves avec lesquels nous avons expérimenté. Nous y indiquons en outre les pages où vous trouverez les solutions que nous avons adoptées pour chacune de ces difficultés.

DIFFICULTÉS À RÉSOUDRE	SOLUTIONS PRÉSENTÉES
- Dans l'esprit du programme, comment peut-on entreprendre l'année en septembre? - Comment procéder pour faire vivre des situations de lecture signifiantes à des élèves qui ne savent pas encore lire? - Que faire pour que les élèves aient le goût d'apprendre à lire? - Que faire pour que les élèves comprennent vraiment ce qu'ils lisent? - Comment éviter les problèmes de discrimination et d'inversion? - Que faire pour trouver régulièrement des situations de lecture véritablement signifiantes?	

- Comment continuer de répondre adéquatement aux besoins de chacun des élèves au moment où plusieurs enfants ont déjà dépassé l'objectif minimal terminal fixé par le programme (comprendre des messages signifiants contenant entre 50 et 75 mots) alors que d'autres s'avèrent encore incapables de lire les premiers mots d'un texte sans bénéficier d'une aide constante?

- Que faire pour que les élèves apprennent vraiment à lire au cours des situations de lecture signifiantes?

- En 1ère année, à quoi sert l'objectivation dont parle le programme? Comment la faire?

- Quels moyens doit-on employer pour que les élèves utilisent à bon escient les connaissances indiquées dans le programme?

- Quelle place doit-on accorder au décodage?	

Chapitre 2: UNE PRIORITÉ: EN DÉBUT D'ANNÉE, SÉCURISER LES ÉLÈVES

Plus on sécurise les élèves face à l'apprentissage de la lecture, plus ils ont de chances de réussir cet apprentissage. En effet, comme chacun sait, la confiance en soi engendre ordinairement le succès.

Pour sécuriser les élèves avec lesquels nous avons expérimenté, nous leur avons fait prendre conscience qu'ils savaient déjà un peu lire dès leur entrée à l'école en 1ère année. Oui, oui, vous avez bien lu! Tous les enfants, sauf peut-être quelques rares exceptions (que nous n'avons d'ailleurs pas rencontrées!) savent un peu lire au moment de leur entrée à l'école lorsqu'ils vivent dans une société comme la nôtre où les informations écrites abondent dans les magasins, dans la rue, à la télévision, etc.

Savoir un peu lire signifie chercher à donner un sens à l'imprimé. Pour lui donner un sens, les enfants s'appuient sur des indices comme la forme d'une enseigne ou d'un contenant, l'aspect d'un édifice, l'illustration sur laquelle apparaît le nom de tel ou tel produit, etc. Voici un exemple. Avant de recevoir quelque enseignement que ce soit, les élèves avec lesquels nous avons expérimenté ont lu le mot "pois" quand nous leur avons montré ce mot écrit sur une boîte de conserve. Ils l'ont lu parce qu'ils ont vu des pois illustrés sur la boîte en question et qu'ils connaissent ce légume.

Cet exemple est extrait de l'activité décrite à la sec-

tion suivante. Notons qu'il s'agit d'une activité dont le seul but est de sécuriser les élèves en leur faisant prendre conscience qu'ils savent déjà un peu lire au moment où ils entrent en 1ère année.

2.1 Moyen utilisé la première semaine de classe

2.1.1 Description

Pour sécuriser les élèves au cours de la première semaine de classe, nous avons demandé à chacun d'eux de lire des mots ou des expressions apparaissant sur des produits courants (ex.: bouteille de Seven-Up, boîte de Kleenex, paquet de saucisses...) ou sur des photos en couleur d'enseignes rencontrées dans leur quartier (ex.: enseignes de restaurants, de garages, de magasins...). Signalons que chacune des photos utilisées montre aussi l'environnement où se trouve l'enseigne présentée. Vous trouverez la liste des mots et expressions que les enfants devaient lire à l'annexe I, p. .

Voici comment nous avons fait vivre cette activité. Nous avons présenté à chaque élève une photo ou un produit à la fois, en pointant du doigt le mot ou l'expression à lire tout en posant la question suivante: qu'est-ce qui est écrit ici? Avant de montrer ces photos et ces produits à un élève, nous lui avions dit que s'il ignorait ce qui y était écrit, ce n'était pas grave, car il est justement à l'école pour apprendre.

2.1.2 Résultats

Cette activité a vraiment sécurisé chacun des élèves puisque tous ont été évidemment capables de lire ne serait-ce que quelques mots. Souvent, en constatant leur réussite, les élèves exprimaient leur joie. Plusieurs nous ont dit, par exemple, "Hey! Chu bon ! J'le sais ce mot là pis personne me l'a montré."

Quand ils étaient incapables de lire un mot donné, ils avouaient leur ignorance ou nommaient à la place un mot de sens identique (ex.: magasin de beignes pour Master Donut) ou proche (ex.: Esso pour B.P., magasin pour Greenberg). Seulement trois élèves sur quarante-sept ont nommé des mots sans lien de sens avec ceux qui étaient écrits; deux de ces élèves ont agi ainsi une fois seulement, l'autre, deux fois. Aucun élève n'a nommé des mots inexistants ou encore n'a énuméré des lettres connues de lui et formant un mot donné (ex.: "c'est écrit 's', puis 'p', puis 'a',...").

Le degré de réussite des élèves à cette activité concorde-t-il avec leur degré d'habileté à lire à la fin de l'année? La réponse est non en ce qui concerne la majorité d'entre eux. Cependant, nous avons constaté, d'une part, que les douze élèves ayant le mieux réussi cette activité (c'est-à-dire ayant trouvé la signification exacte ou approximative d'un plus grand nombre de mots que les autres) comptaient parmi ceux qui ont atteint ou dépassé l'objectif minimal terminal à la fin de l'année. Rappelons que cet objectif consiste à comprendre des textes con-

tenant entre 50 et 75 mots. D'autre part, trois des onze élèves à avoir le moins bien réussi cette activité étaient parmi les six plus faibles en lecture au mois de juin.

2.1.3 Améliorations à apporter

L'année prochaine, pour sécuriser davantage les élèves avec lesquels nous expérimenterons, nous agirons de la manière présentée ci-dessous au cours de la première semaine de classe.

1° Lorsque nous leur ferons vivre l'activité décrite précédemment, nous leur montrerons uniquement les produits et photos d'enseignes sur lesquels apparaissent les mots lus par un grand nombre d'élèves cette année. Il s'agit des mots contenus dans l'encadré qui suit. A côté de chaque mot, nous avons indiqué le nombre d'élèves sur 47 qui ont réussi à le lire.

- Kleenex	47
- Mc Donald's	47
- Police (photo d'une voiture)	47
- Coke	45
- Saucisses	44
- Métro (le moyen de transport et non le magasin)	44
- Stop	41
- Seven-Up	39
- Restaurant	39
- Pois	38
- Jell-O	38
- La Mennais (photo de l'école)	35
- Spaghetti	27
- W. Hat	27
- Garderie	23

2° Après avoir fait lire ces mots, nous demanderons aux élèves de nous en nommer d'autres qu'ils peuvent lire et qui apparaissent sur des enseignes. Ou bien, comme le suggère Goodman (1980), nous nous promènerons avec eux dans le quartier en leur proposant de nous montrer tout ce qu'ils savent lire.

En outre, nous leur demanderons d'apporter de chez eux, pour les présenter à leurs camarades, d'autres produits dont ils lisent le nom.

3° Le premier jour de classe, nous les inviterons à lire leur prénom. Pour ce faire, nous procéderons ainsi : nous présenterons un prénom à la fois, écrit sur une étiquette (bande de carton). Dès qu'un enfant reconnaîtra le sien, il viendra chercher l'étiquette sur laquelle son prénom figure et la collera sur son pupitre.

Nous croyons que presque tous les enfants reconnaîtront leur prénom puisqu'ils l'ont souvent vu écrit sur leurs dessins, leurs vêtements, leur casier... lorsqu'ils étaient à la maternelle.

Mentionnons également que pendant toute l'année, nous exposerons dans la classe les photos d'enseignes ainsi que les produits sur lesquels apparaissent des mots qui auront été lus par la majorité des élèves. Agir ainsi facilitera l'identification de certains mots lors des situations de lecture comme vous le constaterez en lisant les sections

2.2 Moyen employé au cours des trois premières semaines de classe

Pour sécuriser les élèves en leur faisant prendre conscience qu'ils savent déjà un peu lire, nous leur avons également fait vivre des situations de lecture signifiantes durant les trois premières semaines de classe, en procédant de la manière suivante. Nous leur avons lu à un rythme normal des textes écrits au tableau ou présentés à l'épiscope, en pointant chaque mot et en nous abstenant de lire ceux illustrés sur des étiquettes[1] (évidemment, l'année prochaine nous éviterons également de lire les mots apparaissant sur les produits et les photos exposés dans la classe). Nous avons aussi omis de lire ceux pouvant être découverts grâce aux indices suivants: les illustrations accompagnant le texte, le sujet du texte, les mots précédents. Nous nous sommes même abstenues de lire des parties de mots pouvant être découvertes grâce à ces indices.

Par exemple, nous nous sommes abstenues de lire les deux dernières syllabes du mot "chocolat" dans la phrase suivante "J'aime beaucoup manger du chocolat". Cette phrase est extraite d'un texte que l'un des élèves avec lesquels nous avons expérimenté a produit à l'occasion d'une situation de communication écrite dont le but était de faire que les élèves se connaissent mieux entre eux. (A la page , nous présentons, à titre d'exemples, quelques textes produits lors de cette situation où l'écrit avait une fonction d'aide-mémoire.)

De même, au cours de la lecture d'un texte décrivant

(1) Voir section .

comment fabriquer des guirlandes pour décorer la classe à l'occasion d'une fête, nous avons évité de lire aux élèves le mot "papier" dans la phrase "Prends une feuille de papier". Nous ne leur avons pas lu non plus le mot "télévision" contenu dans un conte où une illustration montrant deux enfants assis devant un téléviseur accompagnait la phrase suivante: "Marie et Paul regardent la télévision."

Comment les enfants réagissaient-ils lorsque nous nous abstenions de leur lire un mot ou une partie de mot? Evidemment, tous identifiaient toujours rapidement un mot illustré sur une étiquette. Presque tous agissaient de même ou nommaient parfois un mot de sens identique ou proche[1] lorsque le mot que nous ne leur avions pas lu pouvait être découvert grâce aux illustrations, au sujet du texte et/ou aux mots le précédant. Cependant, moins d'enfants identifiaient une partie de mot.

C'est donc dire que dès le début de l'année, la plupart des élèves avec lesquels nous avons expérimenté identifiaient régulièrement des mots ou des parties de mots au cours des situations de lecture en s'appuyant sur les illustrations, le sujet du texte et/ou les mots précédents. Ce qui est un acquis non négligeable. En effet, utiliser des indices contextuels et syntaxico-sémantiques est l'un des moyens dont se sert tout bon lecteur pour comprendre ce qu'il . C'est justement en recourant à ce moyen que vous avez identifié le mot

(1) Vous verrez à la section ce que nous faisions quand des élèves disaient un mot de sens identique ou proche.

non écrit. Nous reviendrons sur ce sujet à la section .

Faire vivre des situations de lecture signifiantes en procédant de la manière décrite dans cette section permet non seulement de sécuriser les élèves mais également de leur faire connaître l'orientation de l'écrit dans notre langue: de gauche à droite et de haut en bas. En effet, les élèves prennent conscience de ce phénomène en voyant leur enseignante pointer soit du doigt, soit à l'aide de la flèche de l'épiscope, chacun des mots du texte qu'elle leur lit.

Soulignons qu'on peut également familiariser les élèves avec l'orientation de l'écriture lors des situations de communication écrite du début de l'année alors qu'ils ne sont pas encore en mesure de rédiger eux-mêmes les textes qu'ils conçoivent. Pour ce faire, il suffit d'écrire devant eux les messages qu'ils dictent.

Au cours de notre expérimentation, c'est uniquement en utilisant ces moyens que nous avons fait connaître aux élèves l'orientation de l'écrit dans notre langue. De plus, nous avons constaté qu'il suffit de familiariser les élèves avec ce phénomène pour leur faire connaître l'ordre spatial des mots dans des phrases et qu'il s'avère donc inutile de leur proposer les exercices suggérés à cet effet dans le programme à la page 56 ("Faire reconstituer des phrases à partir de mots donnés en vrac; faire reconstituer des phrases à partir de groupes fonctionnels donnés en vrac"; etc). Pourquoi en est-il ainsi? Parce que les élèves connaissent depuis longtemps déjà l'ordre

des mots à l'oral. En effet, vous n'avez sûrement jamais rencontré d'élèves qui disaient par exemple: "J'ai chocolat du hier mangé soir". Alors, pourquoi faire reconstituer de telles phrases à l'écrit? Soulignons également que moins les élèves vivront d'activités inutiles comme celle-ci, plus ils auront de temps pour vivre des situations de lecture signifiantes...

Chapitre 3: DES SITUATIONS DE LECTURE SIGNIFIANTES.

3.1 Pourquoi faire vivre des situations de lecture signifiantes?

Pour développer l'habileté à lire des élèves, il est prescrit dans le programme d'utiliser les mêmes moyens que ceux employés pour développer n'importe quelle autre habileté comme jouer au tennis, nager, coudre ou parler... L'un de ces moyens, le plus important en fait, est la pratique. En lecture, la pratique signifie vivre des situations de lecture signifiantes. Nous présentons à la section suivante les caractéristiques de ces situations. Cependant, précisons dès maintenant que contrairement à ce que croient plusieurs personnes, il ne suffit pas qu'un texte ait du sens pour être signifiant.

Faire vivre des situations de lecture signifiantes contribue souvent à solutionner en grande partie deux problèmes de taille auxquels vous avez toujours été confrontées: Que faire pour motiver les élèves à apprendre à lire? et Que faire pour qu'ils comprennent vraiment ce qu'ils lisent?

Voyons d'abord pourquoi vivre des situations de lecture signifiantes motive les élèves à apprendre à lire. C'est qu'en vivant de telles situations, ils perçoivent l'utilité de la lecture. En effet, ils prennent conscience que lire leur permet de communiquer, c'est-à-dire de répondre à des besoins du même ordre que ceux auxquels ils répondent en parlant ou en écoutant (ex.: s'informer, se divertir, etc.).

Voilà la principale raison pour laquelle il importe de faire vivre des situations de lecture signifiantes dès la première semaine de classe. Rappelons qu'au chapitre précédent, nous avons indiqué comment en faire vivre dès le tout début de l'année.

Comme nous l'avons signalé plus haut, la mise en situation de lecture signifiante aide les élèves à comprendre ce qu'ils lisent. Pourquoi? Parce qu'au cours de ces situations, leur attention est centrée sur le sens. Et si les élèves se concentrent sur le sens, c'est pour les raisons suivantes.

1° Ils lisent toujours pour répondre à un véritable besoin de communication (par exemple, fabriquer un masque à l'occasion de l'Halloween) qui ne sera comblé que s'ils comprennent le texte, c'est-à-dire s'ils en reconstituent le sens. Ils risquent donc peu de perdre de vue le fait que lire signifie chercher du sens[1] contrairement aux élèves qui, malheureusement, ne lisent en classe que des séries de mots ou de phrases dans le seul but d'apprendre à décoder.

2° Ils lisent uniquement des textes dont le sens leur est compréhensible.

Voilà les deux raisons pour lesquelles presque tous les élèves avec qui nous avons expérimenté étaient toujours concentrés sur le sens. Parce qu'ils étaient concentrés sur le

(1) Rappelons que nous avons signalé au chapitre précédent que les enfants vivant dans notre société savent généralement que lire veut dire chercher du sens lorsqu'ils entrent en 1ère année.

sens, ils n'ont pas eu de problèmes de discrimination. Ils n'ont pas éprouvé non plus de problèmes d'inversion et n'ont généralement pas eu tendance à prononcer les lettres muettes.

Cela nous amène d'ailleurs à conclure qu'il est inutile de biffer ces lettres comme certains le font parfois. Il suffit de signaler et de démontrer aux élèves à quelques reprises, lors de situations de lecture, que certaines lettres ne se prononcent pas dans certains mots et qu'ils découvriront cela facilement en se concentrant sur le sens (ex.: "Regardez le mot 'Mélanie'. Il a un 'e' à la fin. Ce 'e' là ne se dit pas. Vous ne l'avez pas dit quand vous avez lu parce que vous savez que 'Mélani-e' ça ne se dit pas").

De la même façon, il est inutile de faire vivre aux élèves les activités d'observation mentionnées dans le programme à la page 54 ("observation de la forme des verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel de l'indicatif présent"). Pourquoi? Parce que le seul but de ces activités en 1ère année consiste à aider les élèves à s'abstenir de prononcer la finale des verbes à la 3e personne du pluriel. Or, nous avons constaté que les élèves ne prononcent habituellement pas le nt muet final lorsqu'ils sont concentrés sur le sens de ce qu'ils lisent.

Le fait d'être concentrés sur le sens a également permis aux élèves d'agir de la même manière que nous, adultes, lorsqu'ils étaient confrontés à des textes dans lesquels il y avait soit des lettres et des mots mal imprimés ou omis, soit des inversions, etc. Ils corrigeaient spontanément ces erreurs. Par exemple, lors de la lecture d'un conte composé par des élé-

ves de 6e année, ils ont lu correctement les mots "il", "fruit" et "oui" même si ces mots étaient écrits ainsi: "li", "friut" et "Qui".

3.2 Qu'est-ce qu'une situation de lecture signifiante?

Il s'agit tout simplement d'une situation de lecture présentant les mêmes caractéristiques que celles que vous vivez vous-même. Examinons ensemble ces caractéristiques.

3.2.1 Situation vécue pour réaliser une véritable intention de communication

Lisez-vous un article de journal pour augmenter votre vitesse de lecture, un manuel de bricolage pour enrichir votre vocabulaire, un roman pour connaître la couleur des cheveux du personnage principal? Bien sûr que non. Lorsque vous lisez, c'est toujours pour réaliser une véritable intention de communication semblable à celles que vous avez, généralement, lorsque vous écoutez. Par exemple, vous lisez pour vous informer sur un sujet qui vous intéresse, pour fabriquer ou réparer un objet donné, pour vous divertir, etc.

Comme vous, les élèves doivent lire pour réaliser une véritable intention de communication.

C'est donc dire qu'ils peuvent lire, par exemple, pour fabriquer des décorations de Noël, pour se renseigner sur les mesures à prendre lorsqu'ils souffrent d'engelures, pour apprendre à jouer

à un jeu nouveau, etc. Mais il ne convient pas de les faire lire, entre autres, pour qu'ils s'informent sur des réalités déjà connues comme les caractéristiques physiques de leurs camarades de classe, ou encore pour qu'ils comparent l'histoire qu'ils imaginent en regardant les images d'un livre donné avec l'histoire effective présentée dans ce livre. Evidemment, il ne convient pas non plus de les faire lire pour qu'ils apprennent à lire des mots contenant un graphème donné comme ce serait le cas si on leur présentait le texte suivant: "Papa fume la pipe. Léa lave sa poupée. Papa avale une pilule." Ce texte, fort différent de ceux qu'on lit dans la "vraie" vie, ne peut sûrement pas être lu pour satisfaire une véritable intention de communication...

Pour que les élèves réalisent une véritable intention de communication en lisant, il faut leur offrir des messages leur permettant

- soit de se divertir[1] en satisfaisant leurs besoins d'imaginaire (ex.: histoire de science-fiction) et/ou en vivant des émotions (ex.: histoire triste, apeurante, etc.). Ce qui n'est pas le cas, par exemple, d'un texte pouvant se résumer ainsi: "Sophie joue au parc avec Pierre. Ils glissent, ils se balancent, ils jouent dans le sable. Puis, ils s'en vont chez eux." Malheureusement, on trouve actuellement trop de textes in-signifiants de ce genre sur le marché du matériel scolaire et du livre pour enfants...

- soit de faire une activité utile ou distrayante analogue à celles que vous faites, vous-même. Par exemple, participer à une course au trésor, résoudre des devinettes, faire des tours de magie, confectionner de la compote de pommes, etc. Par contre, compléter un dessin en y ajoutant un soleil, deux maisons, trois arbres, etc., n'est sans doute pas une activité qui ressemble à celles que vous faites ordinairement en lisant...

(1) Il est entendu que cette catégorie comprend les textes drôles et qu'il en sera ainsi à chaque mention de cette catégorie.

Pourtant, certaines personnes trouvent adéquat de proposer des activités semblables aux élèves. Pourquoi? Parce que ce sont des jeux, disent-elles. Cependant, il ne s'agit pas là de vrais jeux puisque l'on ne joue pas à ça dans la "vraie" vie. Dans la "vraie" vie, lorsque l'on joue en lisant, c'est plutôt pour résoudre des charades ou des devinettes, par exemple,

- soit de connaître des choses utiles ou intéressantes comme les règlements de l'école, les principes d'une saine alimentation, les mesures à prendre pour prévenir les accidents, les activités offertes par le centre de loisirs de leur quartier, votre appréciation sur leur rendement scolaire, etc.

Soulignons qu'il s'avère fort difficile de toujours proposer aux élèves des textes présentant l'une de ces caractéristiques, car plusieurs livres et livrets de lecture québécois adaptés à des enfants de six ans, ne les respectent malheureusement pas, à notre avis... Nous reviendrons d'ailleurs plus loin sur ce point.

Pour que les élèves lisent dans le dessein de satisfaire une véritable intention de communication, il importe également que le sujet des textes qui leur sont présentés les intéresse. Puisque généralement les élèves lisent tous le même texte lors des situations de lecture, il faut donc que ceux qu'on leur propose traitent de sujets susceptibles de plaire à chacun d'entre eux. Pour cela, le sujet des textes doit se rapporter au vécu et/ou exploiter les intérêts de l'ensemble des enfants de la classe.

Comment avons-nous procédé pour connaître les intérêts des élèves avec lesquels nous avons expérimenté? Nous leur avons fait vivre à plusieurs reprises des situations de communication orale dans ce but. Pour faire vivre de telles situations, en début d'année, nous avons posé aux élèves des questions de ce genre:

- Quelles sorties aimeriez-vous faire cette année?

Pourquoi? Que faites-vous chez vous pour vous amuser? Quelles sont vos émissions de télévision préférées? Pourquoi? Etc.

- Cette année, aimeriez-vous apprendre à cuisiner, à jouer aux cartes, à fabriquer des cadeaux pour vos amis(es), à vous soigner quand vous êtes malades...? Qu'est-ce que vous aimeriez apprendre à faire d'autres?

- Aimeriez-vous apprendre des choses sur les animaux? Que voulez-vous savoir exactement? Aimeriez-vous apprendre des choses sur les grandes personnes? Quoi? Etc.

Soulignons qu'à chaque fois que nous avons posé aux élèves une question appelant un oui ou un non, ils ont répondu affirmativement. Il ne faudra donc pas que vous énonciez uniquement ce genre de questions quand vous voudrez connaître les intérêts de vos élèves. Connaître leurs intérêts vous aidera, rappelons-le, à choisir des situations de lecture qui leur permettront de réaliser de véritables intentions de communication. Cependant, il ne faut pas oublier que certains textes dont le sujet se rapporte pourtant à l'un de leurs intérêts ne permettent absolument pas de satisfaire une véritable intention de communication. C'est le cas par exemple du texte suivant: "Voici un chat, voici un chien, voici une vache, voici un cheval", etc. En effet, il apparaît évident que lire un texte semblable ne permet d'atteindre aucun des buts suivants: se divertir (c'est-à-dire satisfaire ses besoins d'imaginaire et/ou vivre des émotions), faire une activité pratique ou distrayante (lire pour lire n'est certainement ni pratique ni distrayant), ou encore, apprendre des choses intéressantes ou utiles.

Répétons que pour réaliser une véritable intention de communication, les élèves doivent lire des messages permettant d'atteindre l'un de ces buts et traitant de sujets susceptibles de les intéresser. En outre, ils doivent toujours lire un texte donné dans des circonstances qui en justifient la lecture. C'est donc dire qu'il ne s'agit pas de faire lire n'importe quel texte simplement parce que c'est l'heure de la lecture. Il s'agit plutôt de faire lire les élèves parce qu'à l'occasion d'un événement donné ou encore d'un thème qui exploite soit l'une des réalités de leur vie, soit l'un de leurs intérêts, il s'avère utile ou intéressant qu'ils se renseignent ou connaissent l'opinion d'autrui, ou encore fabriquent un objet, etc. Nous reviendrons sur ce sujet aux sections 3.4.1 et 3.4.2.

Dans cette perspective, il va sans dire que la relecture intégrale ou partielle d'un texte doit elle aussi s'effectuer dans des circonstances qui la justifient. Quelles sont ces circonstances? Il s'agit des mêmes que celles dans lesquelles vous-même, vous relisez un texte:

- soit pour réaliser une intention de communication (ex.: chanter une chanson dont vous avez oublié les paroles, vous divertir de nouveau en lisant un roman qui vous a particulièrement plu, préparer un mets dont vous avez lu la recette une première fois pour savoir si vous deviez acheter certains ingrédients, etc.)

- soit pour mieux comprendre ce texte. Généralement, pour mieux comprendre un texte, vous n'en relisez que quel-

ques passages à une ou deux reprises. Il ne conviendrait donc pas que les élèves en relisent un en entier à six reprises, par exemple. A notre avis, un texte qui nécessite autant de relectures pour être compris n'est pas adapté aux élèves et s'avère bien plus susceptible de diminuer leur motivation à lire que de développer leur habileté.

Au cours de notre expérimentation, il suffisait la plupart du temps de faire relire certains passages difficiles d'un texte une ou deux fois et/ou la totalité une seule fois pour que tous les élèves en saisissent le sens. Ce qui ne signifie pas, évidemment, que tous avaient pu le lire sans aide, mais bien que tous avaient réussi à le comprendre.

3.2.2 Situation où l'usage de l'écrit est justifié.

Généralement, vous lisez des messages pour lesquels l'utilisation de ce moyen de communication qu'est l'écrit s'avère justifiée. En effet, les messages que vous lisez proviennent de personnes avec lesquelles vous ne pouvez pas communiquer oralement; ou encore, ils engagent l'avenir (un bail, par exemple). Dans d'autres cas, ils ont une fonction d'aide-mémoire Etc. (Pour connaître la plupart des autres fonctions de l'écrit, vous pouvez lire les pages 19 à 21 du programme.)

Comme vous, les élèves doivent lire des messages où l'usage de l'écrit est justifié.

C'est donc dire qu'il faut s'abstenir de leur proposer la lecture de messages tel que celui-ci: "Maintenant prenez vos rangs pour la récréation." En effet, il serait injustifié de faire lire un message semblable à vos élèves puisque vous pouvez fort bien le leur dire, sauf bien sûr si vous souffrez d'une extinction de voix ou encore s'ils sont trop tapageurs!

Proposer des messages comme celui-ci n'aide évidemment pas les élèves à percevoir le rôle irremplaçable de ce moyen de communication qu'est la lecture. Or, percevoir ce rôle s'avère indispensable en termes d'apprentissage.

A ce sujet, voici ce que dit très justement le programme:

> "Comme on apprend mieux ce dont on perçoit l'utilité, il appartient au cours primaire de prouver, ou plus exactement de faire éprouver, le rôle irremplaçable de l'écrit, afin de sensibiliser l'écolier à cet apprentissage et de le motiver." (p. 19)

Pour faire prendre conscience aux élèves du rôle unique de la lecture, nous leur avons toujours offert, quant à nous, des messages où l'usage de l'écrit était justifié. De plus, nous leur avons indiqué ou fait découvrir, suite à l'amorce de chacune des situations de lecture (voir section 3.6), pourquoi le message était écrit plutôt que dit. Par exemple, nous leur avons signalé que c'était pour les aider à ne rien oublier que nous avions écrit la liste des articles à apporter à l'école le lendemain pour fabriquer des marionnettes.

3.2.3 Situation comportant un message compréhensible par le lecteur

Comme vous, les élèves doivent lire des messages qui leur sont compréhensibles.

Les messages que les enfants sont susceptibles de comprendre présentent les caractéristiques suivantes:

- ils traitent de réalités connues des élèves au moins partiellement. A six ans, il serait inadéquat, par exemple, de lire dans le dessein de se renseigner sur le fonctionnement du système nerveux.

- Ils contiennent presque uniquement des mots faisant partie de leur vocabulaire oral actif et passif.(1)

- Leur structure est adaptée à des enfants de cet âge: "phrases courtes (sept à neuf mots en moyenne)", "phrases n'ayant pas plus d'une subordonnée simple", "faible fréquence des pronoms de la troisième personne", etc. (voir programme p. 45).

(1) Par vocabulaire passif, on entend l'ensemble des mots qu'une personne comprend aisément quand elle les entend ou les lit, bien qu'elle ne les utilise pas quand elle parle ou écrit.

AIDE-MEMOIRE

Questions à vous poser pour déterminer si une situation de lecture est signifiante

1. Le texte proposé permettra-t-il à mes élèves, soit de se divertir en satisfaisant leurs besoins d'imaginaire et/ou en vivant des émotions, soit de faire une activité pratique ou distrayante analogue à celles que je fais moi-même, soit encore de connaître des choses utiles ou intéressantes?

2. Le sujet de ce texte est-il susceptible d'intéresser tous mes élèves, c'est-à-dire se rapporte-t-il au vécu et/ou exploite-t-il les intérêts de chacun d'entre eux?

3. Ce texte sera-t-il lu soit à l'occasion d'un événement donné, soit à l'occasion d'un thème qui exploite l'une des réalités de la vie de mes élèves ou l'un de leurs intérêts?

4. S'agit-il d'un texte où l'usage de l'écrit est justifié?

5. Si je prévois faire relire ce texte, est-ce que ce sera pour permettre à mes élèves, soit de mieux le comprendre, soit de réaliser à nouveau une intention de communication? De plus, le nombre de relectures permettra-t-il de maintenir leur niveau de motivation?

6. Ce texte traite-t-il de réalités que mes élèves connaissent au moins en partie?

7. Ce texte contient-il presque exclusivement des mots faisant partie du vocabulaire oral actif et passif de mes élèves?

8. La structure de ce texte est-elle adaptée à des enfants de cet âge?

3.3 Combien de situations de lecture signifiantes doit-on faire vivre aux élèves chaque semaine?

Idéalement, il faudrait leur en faire vivre une tous les jours. Cependant, il n'est guère possible à notre avis, de leur en proposer plus de trois par semaine, compte tenu de la durée de cette activité et du nombre d'heures disponibles pour couvrir tous les aspects du programme de français. Soulignons que sept heures par semaine sont allouées au français d'après la grille-horaire du ministère de l'Education du Québec.

Chacune des situations de lecture que nous avons fait vivre durait environ une heure. Il s'agit là, croyons-nous, du minimum de temps requis pour que des élèves de six ans apprennent vraiment à lire au cours de ces situations. Vous vous demandez sans doute si des enfants de cet âge peuvent se concentrer aussi longtemps. Nous avons constaté que oui, à condition bien sûr, de vivre des activités qui les intéressent. Ne passent-ils pas des heures à regarder la télévision? De plus, soulignons qu'au cours des situations de lecture, les enfants ne font pas que lire. Ils discutent aussi, et ce, surtout lors de l'amorce et de l'objectivation (voir sections 3.6 et).

En plus de vivre trois situations de lecture par semaine, les élèves avec lesquels nous avons expérimenté disposaient quotidiennement d'une période de lecture libre d'une durée de 10 à 20 minutes. Ils lisaient aussi parfois à l'occasion de leurs cours de catéchèse, de mathématiques, etc.

Comment avons-nous employé le reste du temps consa-

cré à l'enseignement du français chaque semaine? Pendant deux heures environ, nous avons fait vivre une situation de communication écrite. Notons que nous en avons fait vivre une dès la deuxième semaine de classe. A cette époque, rappelons-le, il incombait à l'enseignante d'écrire les messages dictés par les enfants. Cependant, ces derniers les transcrivaient eux-mêmes pour pouvoir les diffuser, comme vous le verrez à la page .

Revenons maintenant à notre horaire. Pendant moins d'une heure généralement, nous avons développé les connaissances qui ne pouvaient être développées au cours des situations de lecture ou de communication écrite. Quant à l'habileté à communiquer oralement, elle était développée à l'occasion de toutes les activités de la classe.

3.4 Comment élaborer des situations de lecture signifiantes?

Nous pensons que ce n'est pas notre rôle d'enseignantes d'élaborer les situations de lecture signifiantes à faire vivre aux élèves. Pas plus que ce n'est le rôle des acteurs de composer les textes qu'ils interprètent ou celui des médecins d'inventer les médicaments qu'ils prescrivent. Certes, il existe des acteurs, des médecins ou des enseignantes qui désirent et se sentent capables de jouer plus d'un rôle. Mais c'est là l'exception.

Selon nous, notre rôle d'enseignantes consiste plutôt à choisir, dans le matériel pédagogique existant, les situa-

tions qui plairont le plus aux élèves. Il peut s'agir de situations déjà signifiantes ou de situations qui pourraient le devenir à la condition de leur apporter certaines modifications comme remplacer une intention de lecture artificielle par une véritable intention de communication ou encore rendre une amorce plus motivante. Notre rôle d'enseignantes consiste encore à déterminer le moment le plus opportun pour proposer aux élèves chacune des situations retenues, puis les leur faire vivre de manière à développer le plus possible leur habileté à lire.

Cependant, au cours de notre expérimentation, nous avons dû élaborer nous-mêmes un certain nombre de situations. Pourquoi? Pour la bonne raison que, dans le matériel scolaire actuel destiné aux enfants de 1ère année, nous n'avons pas trouvé suffisamment de situations vraiment signifiantes (ou susceptibles de le devenir), c'est-à-dire de situations pleinement conformes aux exigences du programme. En effet, après avoir éliminé les situations impropres à répondre à de véritables besoins de communication de même que celles exploitant des sujets non susceptibles d'intéresser tous nos élèves, il n'en est pas resté assez pour nous permettre d'en faire vivre trois par semaine, toute l'année durant. Voilà pourquoi nous avons dû en élaborer nous-mêmes à plusieurs reprises.

Pour ce faire, comment avons-nous procédé? Disons d'abord que pour élaborer des situations de lecture signifiantes, il existe deux démarches possibles. La meilleure, selon nous, consiste en premier lieu à trouver des idées de situations si-

gnifiantes: en second lieu, à chercher des textes qui conviennent aux situations imaginées. Dans la deuxième démarche, l'ordre de ces étapes est inversé. En effet, il faut d'abord se procurer des textes signifiants pour des enfants de six ans; ensuite créer des situations où la lecture de ces textes sera vraiment justifiée.

Bien que la première démarche soit la meilleure, ce n'est pas celle que nous avons adoptée le plus souvent. Nous conseillons d'ailleurs de ne l'utiliser que très occasionnellement. Voici pourquoi. Elle requiert beaucoup plus de temps de conception que l'autre démarche. En outre, elle nécessite presque toujours la création de toute pièce des textes requis. En effet, nous avons rarement trouvé des textes compréhensibles par des enfants de six ans qui convenaient aux situations que nous avions imaginées. Nous avons donc dû en composer nous-mêmes un certain nombre.(1)

La production de textes pour enfants n'étant pas de notre métier, les textes que nous avons produits étaient bien loin évidemment d'égaler la qualité de ceux écrits par les auteurs professionnels pour la jeunesse. Voilà justement la raison pour laquelle il nous apparaît nocif de faire lire fréquemment aux élèves des textes composés par d'autres personnes que des professionnels de l'écriture. Ce n'est qu'occasionnellement,

(1) Pourquoi n'avons-nous pas tout simplement modifié certains textes existants afin d'en rendre le sens accessible à des enfants de six ans? Bien sûr, parce qu'il s'agit là d'adaptations qui auraient nécessité le paiement de droits que nous n'étions pas en mesure d'assumer.

croyons-nous, qu'on devrait leur proposer la lecture de textes conçus soit par des enseignantes, soit par leurs camarades de classe ou encore par des élèves plus âgés.

C'est pour tous ces motifs que nous recommandons d'utiliser généralement la démarche qui suit pour élaborer des situations de lecture.

3.4.1 Démarche la plus fréquente

Voici les étapes que nous suivons lorsque nous adoptons cette démarche.

1° Nous examinons divers livres de la bibliothèque de l'école et du coin de lecture de la classe ou encore des livres que des enfants apportent de chez eux, à notre demande. En examinant chacun de ces livres, nous nous posons les trois questions suivantes:

- S'agit-il d'un livre vraiment accessible à des enfants de six ans en termes de vocabulaire, de structures de phrases, de connaissance du réel véhiculé?

- Le sujet de ce texte est-il susceptible de les intéresser, c'est-à-dire se rapporte-t-il soit à un événement qui les a touchés récemment ou les touchera bientôt, soit à une réalité de leur vie, soit à un de leurs intérêts?

- En lisant ce texte, les enfants pourront-ils soit apprendre des choses utiles ou intéressantes, soit réaliser une activité pratique ou distrayante analogue à celles que nous faisons nous-mêmes, soit se divertir en satisfaisant

leurs besoins d'imaginaire et/ou en vivant des émotions?

Au terme de cette analyse, nous retenons seulement les livres pour lesquels nous avons répondu affirmativement à ces trois questions.

2° Pour chacun d'eux, nous déterminons alors les quatre points suivants:

- l'intention de communication que pourraient réaliser les élèves en lisant. (Soulignons qu'il s'avère relativement facile de trouver cette intention. En effet, il suffit de se poser la question suivante: pour quelle raison pourrais-je lire ce texte ou un texte analogue?)

	EXEMPLES	
Titre du livre	L'hiver ou le bonhomme sept heures de Ginette Anfousse (Montréal, Les Editions La courte échelle, 1980)	Une drôle de pêche! d'Aurélie Lacasse (Ville de St-Laurent, collection Incitatout, Editions Etudes Vivantes, 1982)
Intention de communication	Se divertir (la lecture de ce livre permet de satisfaire des besoins d'imaginaire et de vivre une émotion particulière: la peur).	Fabriquer un jeu de pêche.

- l'événement ou le thème à l'occasion duquel les enfants pourraient lire ce livre. (Signalons que d'après nous, il est possible qu'un thème ne comporte qu'une situation de lecture précédée d'une situation de communication orale tenant lieu d'amorce à cette situation de lecture.)

EXEMPLES			
Titre du livre	L'hiver ou le bonhomme sept heures	Une drôle de pêche!	
Circonstances dans lesquelles peut s'effectuer la lecture.	A l'occasion du thème avoir peur ou dormir ou encore à la suite d'un événement qui a apeuré les élèves.	A l'occasion du 1er avril ou d'un thème sur les jeux.	

- la manière d'amorcer la situation au cours de laquelle ce livre sera lu (voir section 3.6).

- la façon de revenir avec les élèves sur leur intention de communication lors de l'objectivation (voir section).

Après avoir élaboré ainsi des situations de lecture, il reste à les faire vivre aux élèves.

3.4.2 Démarche occasionnelle

Rappelons que contrairement à la démarche décrite précédemment, cette démarche-ci consiste à trouver d'abord des idées de situations et à chercher ensuite les textes convenant à ces situations (ou plutôt à les composer, la plupart du temps, comme nous l'avons dit plus haut...).

Pour trouver des idées de situations, voici comment procéder.

1° Il faut choisir un sujet à exploiter. Il peut s'agir:

- soit d'un événement récent ou prochain susceptible de toucher tous les élèves. Par exemple, le 1er

avril, les vacances d'été, une sortie éducative, le carnaval de l'école ou du quartier, une classe neige, l'étude d'un thème donné lors des cours de catéchèse ou de sciences humaines, l'absence de plusieurs élèves pour cause de maladie, la première tempête de neige de l'année, une chicane ayant éclaté entre plusieurs élèves de la classe pendant la récréation, une demande des élèves comme apprendre à jouer à des jeux, etc.

- soit d'une réalité de la vie des enfants de cet âge telle que manger, être récompensé ou puni, avoir des amis, avoir de la peine, etc.

- soit d'un de leurs intérêts. Rappelons que nous avons indiqué à la section 3.2.1 comment nous avons procédé pour connaître les intérêts des élèves avec lesquels nous avons expérimenté.

2° Après avoir choisi un événement ou un thème à exploiter, il faut répondre à au moins l'une des questions apparaissant dans le tableau qui suit. Dans ce tableau, nous donnons également des exemples de réponses trouvées lorsque nous avons exploité ces événements: une sortie à la cabane à sucre et un incendie dans le quartier. Nous y présentons en outre des exemples relatifs au thème "les chiens".

QUESTIONS	EXEMPLES DE RÉPONSES		
	une sortie à la cabane à sucre	un incendie dans le quartier	le thème: les chiens
- A l'occasion de cet événement ou de ce thème, quelles sont les choses utiles ou intéressantes que des enfants de cet âge pourraient découvrir en lisant?	. le procédé de fabrication du sirop d'érable. . les caractéristiques de l'érable pour pouvoir reconnaître cet arbre parmi d'autres. . des jeux à faire lors du long trajet en autobus.	. les mesures à prendre pour prévenir les incendies. . les comportements à adopter lorsque l'on est dans un bâtiment en feu.	. la nourritu à donner à ces animaux. . les soins à leur procurer pour qu'ils soient propres
- A l'occasion de cet événement ou de ce thème, quelle(s) activité(s) pratique(s) ou distrayante(s), analogue(s) à celles que nous faisons dans la vie, les élèves pourraient-ils faire en lisant?	. confectionner des muffins au sirop d'érable.		
- A l'occasion de cet événement ou de ce thème, que pourraient lire les élèves pour se divertir, c'est-à-dire pour satisfaire leurs besoins d'imaginaire et/ou pour vivre des émotions?		. un conte où les personnages sont confrontés à un incendie.	. l'histoire d'un chien qui des pouvoirs magiques ou qui sauve des fants d'un gra péril.

Rappelons qu'après avoir trouvé ainsi des idées de situations de lecture, il faut généralement (et malheureusement!) composer des textes permettant de vivre ces situations. Il faut également déterminer la manière de les amorcer (voir section 3.6) ainsi que la façon de revenir avec les élèves sur leur intention de communication lors de l'ob-

3.5 Provenance et caractéristiques particulières des textes à exploiter

3.5.1 Provenance

Comme nous l'avons signalé précédemment, trouver des textes vraiment signifiants pour des enfants de 1ère année est un problème de taille actuellement. En effet, dans l'ensemble des matériels scolaires récents destinés aux enfants de six ans, nous n'avons trouvé qu'une trentaine de textes réellement signifiants au sens où nous l'entendons et où le programme l'entend.(1) Avec si peu de textes, on ne peut évidemment pas alimenter l'année scolaire. Il faut donc puiser à d'autres sources (livres de bibliothèque, journaux ...). Cependant, même en agissant ainsi, on manque de textes véritablement signifiants...

Dans les quatre sections suivantes, nous indiquons où nous avons trouvé des textes signifiants. De plus, nous décrivons sommairement le contenu de la plupart d'entre eux.

3.5.1.1 Textes provenant de matériels scolaires récents

Parmi la trentaine de textes qui nous sont apparus véritablement signifiants dans les matériels scolaires nommés ci-dessous, voici ceux qui nous semblent le plus susceptible

(1) Soulignons que la plupart des autres textes présentent le défaut suivant: ils ne permettent absolument pas de réaliser de véritables intentions de communication semblables à celles que nous, adultes, réalisons lorsque nous lisons.

de plaire à la majorité des élèves.

A mots découverts, Pierre Achim et Jean-Claude Lessard, Mondia Editeurs (textes de Lucille Richard).

. Le rêve de Mathieu, fiche 3.1 (histoire d'un enfant qui rêve qu'un monstre est dans sa chambre).

. Comment faire des flocons de neige, fiche 4.2 (texte incitatif).

. Comment faire une marionnette, fiche 5.7 (texte incitatif).

. Comment faire des bulles dans l'eau comme le poisson, fiche 11.8 (texte incitatif). (Note: la dernière expérience est faisable à condition d'utiliser du savon liquide).

. Pâte à modeler, fiche 23.7 (recette).

. Le plus beau voyage, fiche 31.1 (histoire d'une petite fille qui en a assez de l'école, de son petit frère, de sa mère... et qui s'en va au pays des enfants, là où il n'y a plus de contraintes).

. Une idée de jeu, fiches 34.1 et 34.2 (texte décrivant comment fabriquer un jeu de type serpents et échelles et comment y jouer).

. Le village, fiche 35.1 (texte expliquant comment construire un village pour jouer) et Construis ta maison, fiche 35.2 (texte incitatif).

. La mascarade, fiche 38.1 (texte décrivant comment fabriquer un masque).

. Un bébé, fiche 39.1 (texte renseignant sur la grossesse et l'accouchement).

. Marionnettes pour tous, fiche 41.1 (texte décrivant diverses manières de fabriquer des marionnettes).

. Ma chatte, fiche 42.1 (texte informatif sur les chatons).

Les Malurons, Monique Turcotte - Delisle, Centre Educatif et Culturel inc. (textes de Cécile Gagnon).

Cahier - album 2

. Un jeu amusant p. 4 (texte expliquant comment fabriquer des dessins animés).

. L'hibernation, p. 23 (texte informatif).

. Une couronne pour aller à la fête, p. 53 (texte indiquant comment fabriquer cet objet).

Cahier - album 3

. La poule en chocolat, p. 25 (histoire drôle).

. Un vire-vent à découper, p. 26 (texte incitatif)

(Note: il est plus simple et plus efficace de piquer cet objet sur la gomme à effacer d'un crayon plutôt que sur le haut d'une baguette ou sur un tableau de feutrine comme indiqué dans le texte).

. Comment voyagent les lettres, p. 29 (texte informatif).

Mes premières lectures, Marie-Antoinette Delolme, Les publications Graficor inc.

Livret 1

. Le chasseur et les lapins, pp. 40 et 41 (jeu de type serpents et échelles).

. Le petit renne au nez rouge, pp. 46 et 47 (bande dessinée de type poétique).

Livret 2

. C'est encore l'hiver mais tu peux déjà penser aux fleurs, pp. 14 et 15 (texte indiquant comment cultiver des crocus).

. La vie de l'arbre, pp. 38 et 39 (texte informatif).

. Sans titre, pp. 44 et 45 (bande dessinée racontant l'histoire d'un enfant qui rêve qu'il est enlevé par des extra-terrestres).

. Veux-tu offrir des bonbons? Oui!... Alors, fais-les!, p. 49 (recette sans cuisson).

"Et si on lisait...", Yolande Tremblay et Suzanne Roy, Les éditions françaises inc.

. La vie de l'ours en hiver, endos du livret 3 (texte informatif).

Soulignons que nous avons trouvé beaucoup de textes signifiants dans le matériel de 2e année D'un mot à l'au-

tre de Pierre Achim et al., chez Mondia Editeurs. Mais on ne peut évidemment pas utiliser du matériel d'un degré ultérieur sans pénaliser les enseignantes de ce degré...

3.5.1.2 Textes provenant de livres de bibliothèque

Malheureusement, beaucoup de livres de bibliothèque compréhensibles par des enfants de six ans ne sont pas vraiment signifiants. En effet, après en avoir examiné plus d'une centaine, nous n'en avons retenu que vingt-cinq environ. A titre d'exemples, nous présentons ici ceux venant de la collection où nous en avons trouvé le plus: Incitatout aux Editions Etudes Vivantes.

. Tic et Tac de (texte expliquant comment prendre soin des chiens).

. Les brochettes de fruits de (recette).

. Stéphanie le sait de (texte indiquant comment agir lors d'un orage).

. Faisons un casse-tête de L. Côté-Hébert (texte expliquant comment en fabriquer un).

. Les surprises de l'eau de R. Picard (texte décrivant une expérience).

. Une graine ... une plante de L. Côté-Hébert (texte expliquant comment faire pousser des graines de haricot).

. Une carte de fête d'Aurélie Lacasse (texte disant comment en fabriquer une).

. Une drôle de pêche d'Aurélie Lacasse (consignes pour fabriquer un jeu de pêche).

. Le secret de Pierre de (texte indiquant comment agir pour avoir des dents propres et en santé).

. Un, deux, trois... à l'eau! de Raymonde Picard (texte montrant diverses façons de s'amuser dans l'eau sans savoir nager).

3.5.1.3 Textes provenant de journaux et de livres de recettes pour adultes

Dans ces deux sources, nous avons trouvé une dizaine de textes signifiants pour les élèves avec qui nous avons expérimenté. En voici quelques exemples:

. résumés et critiques de livres, de films ou de pièces de théâtre pour enfants.

. annonces publicitaires renseignant sur des événements auxquels ils désiraient participer, comme le Salon de la science et de la technologie.

. recettes de salades et de desserts.

3.5.4.1 Textes provenant du milieu scolaire lui-même

A l'occasion, nos élèves ont lu des textes produits soit par leurs camarades de classe, soit par des élè-

ves plus âgés ou encore par leur enseignante. (1) Voici lesquels :

Textes produits par nos élèves eux-mêmes

. Textes leur permettant de mieux se faire connaître de leurs camarades de classe en début d'année (voir annexe II, p.).

. Phrases "folles" pour amuser les élèves de l'autre classe de 1ère année à l'occasion de l'Halloween (voir annexe II, p.).

. Livre de devinettes (voir annexe II, p.).

. Consignes à suivre pour prévenir les accidents lors des récréations.

Textes produits par des élèves plus âgés

. Tours possibles à jouer à l'occasion du 1er avril (voir annexe II, p.).

. Contes de Pâques.

. Résumés de livres du coin de lecture.

. Affiches invitant à assister à une exposition, à un spectacle de marionnettes ... ou encore donnant des conseils de sécurité.

. Menus de lunchs nutritifs (voir annexe II, p.).

. Chansons se rapportant à l'Halloween, au carnaval de l'école, etc.

(1) Rappelons qu'à notre avis, il est nocif de faire lire fréquemment de tels textes conçus par des non-professionnels de l'écriture.

. Règles de jeux qu'ils ont fabriqué.

Textes produits par les enseignantes

. Liste des effets scolaires à acheter en début d'année.

. Réglements nécessaires au bon fonctionnement de la classe.

. Textes indiquant comment fabriquer des décorations à l'occasion de l'Halloween, de Noël, de Pâques.

. Description de jeux

3.5.2 Caractéristiques particulières

3.6 Comment amorcer une situation de lecture signifiante? (quelques exemples)

Pourquoi avez-vous le goût de lire tel ou tel texte? Parce que vous prévoyez qu'il satisfera un de vos besoins de communication du moment. En effet, réaliser une véritable intention de communication, c'est ce qui vous motive à lire. C'est également ce qui motive vos élèves.

Voilà pourquoi il importe d'amorcer une situation de lecture, soit en suscitant chez les élèves une véritable intention de communication pouvant être satisfaite par la lecture du texte proposé, soit en mettant en évidence le fait que la lecture d'un texte donné leur permettra de réaliser une intention de communication qu'ils ont déjà.

Que dire et/ou que faire pour amorcer une situation de lecture? Cela varie selon les situations. A titre d'exemples, voici comment nous avons amorcé les quatre situations suivantes.

1. A l'occasion de l'Halloween, lire pour S'AMUSER l'histoire "Le bal des légumes", de C. Courtel et M.-A. Mantione, collection Invitation à la lecture, éditions Copp Clark Pitman.

[Amorce]

Nous avons posé les questions suivantes aux élèves:

- Quelle fête s'en vient bientôt?
- Avez-vous hâte?

En répondant à la dernière question, les élèves ont parlé des costumes qu'ils auraient lors de cette fête. Nous les avons

Puis, nous leur avons annoncé, en adoptant un ton de voix qui traduisait l'ébahissement, que nous avions déjà vu des légumes déguisés. Immédiatement, les élèves ont réagi en disant que cela était impossible et en nous demandant où nous avions vu ces légumes. Dans un livre, avons-nous répondu. Evidemment, ils nous ont demandé de leur montrer ce livre en nous disant qu'il devait être drôle. C'est à ce moment que nous leur avons proposé de le lire tous ensemble pour s'amuser.

2. A l'occasion de Pâques, lire dans le but de FABRIQUER UNE RIBAMBELLE DE LAPINS pour décorer la classe.

Amorce

Avant l'arrivée des élèves, nous avons suspendu au plafond quelques ribambelles. En les voyant, plusieurs élèves ont manifesté le désir d'en fabriquer eux aussi. Nous avons alors demandé aux autres s'ils partageaient ce désir. Comme c'était le cas, nous avons proposé à tous de confectionner des ribambelles en lisant un texte qui explique comment s'y prendre.

3. En réponse à un besoin déjà exprimé, lire pour APPRENDRE A JOUER A UN NOUVEAU JEU.

Amorce

Nous avons d'abord rappelé aux élèves qu'ils nous avaient demandé, quelque temps auparavant, de leur montrer à

jouer à des jeux. (A ce moment là, nous leur avions dit que pour être en mesure de répondre à leur demande, il fallait que nous sachions quels étaient les jeux qu'ils connaissaient. Ils s'étaient alors empressés de nous les nommer). Nous leur avons ensuite annoncé que nous avions composé un texte qui leur apprendrait à jouer au jeu "Un, deux, trois... lumière rouge!"

4. <u>Dans le cadre d'un thème sur les chats, lire pour APPRENDRE CE QUE CES ANIMAUX PEUVENT MANGER</u>.

Amorce

Nous avons d'abord rappelé aux élèves qu'ils avaient déjà émis le souhait d'apprendre certaines choses sur les chats pour leur signaler ensuite qu'ils en apprendraient justement tout au long de la semaine. Puis, nous leur avons posé la question suivante: savez-vous ce que les chats peuvent manger et boire? A chaque fois qu'un enfant nommait un aliment, nous demandions aux autres s'ils croyaient eux aussi que cet aliment était bon pour les chats. Quand des enfants répondaient négativement à cette question, nous nous bornions à écrire le nom de l'aliment controversé au tableau en le faisant suivre d'un point d'interrogation. Dès que six mots ont été inscrits au tableau, nous avons proposé aux élèves de lire un texte pour savoir si les aliments désignés par ces mots peuvent ou non être donnés aux chats.

En lisant ces exemples, vous avez sans doute constaté que le temps requis pour amorcer une situation de lecture est fort variable. En effet, on peut dire que l'amorce dure de deux à vingt minutes selon les situations. Notons cependant que peu importe sa longueur, elle n'est jamais une perte de temps. En effet, elle a pour but, rappelons-le, de motiver les élèves à lire un texte donné (et conséquemment de faciliter leur réussite) en suscitant chez eux une véritable intention de communication ou en mettant en évidence le fait que la lecture du texte proposé leur permettra de satisfaire une intention de communication qu'ils ont déjà.

3.7 Comment peut s'effectuer la lecture à diverses époques de l'année?

Nous avons décrit à la section 2.2 comment s'effectuait la lecture au cours des trois premières semaines de septembre dans les classes où nous avons expérimenté. Vous verrez maintenant de quelle manière elle s'est déroulée par la suite.

3.7.1 De fin septembre à fin janvier

A cette époque, la lecture a presque toujours été orale collective. Pour faire lire de cette manière, voici comment nous procédons.

- Nous écrivons le texte au tableau ou le présentons à l'épiscope.

- Nous pointons chaque mot du doigt ou avec la flèche de l'épiscope, en respectant évidemment l'ordre dans lequel on lit dans la "vraie" vie et en demandant aux élèves de lever la main s'ils peuvent lire le mot désigné.

- Quand plus de la moitié des élèves lèvent la main, nous demandons alors à ces élèves, ou à l'un d'entre eux, de lire le mot en question. Lorsque personne ne réussit à le lire (ce qui s'est rarement produit) ou lorsque moins de la moitié des élèves lèvent la main quand nous désignons un mot donné (ce qui est arrivé fréquemment, au cours du mois d'octobre surtout), nous indiquons quel(s) moyen(s) employer pour identifier ce mot le plus rapidement possible.(1) De plus, si nécessaire, nous aidons les élèves à se servir de ce(s) moyen(s) en agissant tel qu'indiqué aux pages . Après les avoir aidés à lire un mot donné, nous leur rappelons leur intention de communication et résumons la portion du texte déjà lue.

Notons que la durée totale des interventions que nous effectuons pour amener les élèves à lire des mots qui posent des problèmes à la majorité d'entre eux n'excède jamais 20 minutes. Pourquoi? Parce que nous avons remarqué que passé ce temps, plusieurs élèves deviennent inattentifs. Généralement, nous avons le temps d'aider les élèves à lire une dizaine de mots. Quand il y en a d'autres qui font problème, ils sont lus

(1) S'appuyer sur les illustrations, le sujet du texte et/ou les mots précédents; recourir à l'étiquette sur laquelle ce mot est écrit et illustré; décoder le début de ce mot et deviner la suite en s'appuyant sur les mots qui le précèdent; etc. (voir section).

par les élèves qui le peuvent: lorsqu'aucun élève n'est en mesure de lire un mot donné (ce qui est peu fréquent, rappelons-le), nous le lisons nous-mêmes.

3.7.2 De février à fin juin

ANNEXE I

LISTE DES MOTS ET EXPRESSIONS QUE NOUS AVONS FAIT LIRE À NOS ÉLÈVES EN DÉBUT D'ANNÉE .

<u>Mots et expressions apparaissant sur des produits</u>

Ajax

Aspirin

Beans

Beurre d'arachides

Coke

Corn Flakes

Export "A"

Fantastik

Jell-O

Jos Louis

Kellogg's

Kleenex

Kraft (écrit sur un paquet de fromage)

Kraft dinner

La Presse

Le Journal de Montréal

Matinée

M. Net

Pamper's

Pois

Ragoût de boulettes

Rothman's

Saucisses

Seven-Up

S.O.S.

Spaghetti

Spic n Span

Tide

T.V. Hebdo

Vachon

Windex

<u>Mots et expressions apparaissent sur des photos</u>

Arrêt

Banque d'épargne

B.P.

Caisse populaire

Direct film

Distribution aux consommateurs

Esso

Garderie

Greenberg

Harvey's

Kresge

La Mennais

Master Donut

Mc Donald's

Métro

Pharmacie

Pilon

Police

Restaurant

Sauvé frères

St-Hubert

Stop

ANNEXE II

Je m'appelle:

Julie

j'ai 6 ans.

J'aime les fleurs.

Je n'aime pas le foie de veau.

Je m'appelle:
Alexandre

j'ai 6 ans

J'aime les lapins.

Je n'aime pas les serpents

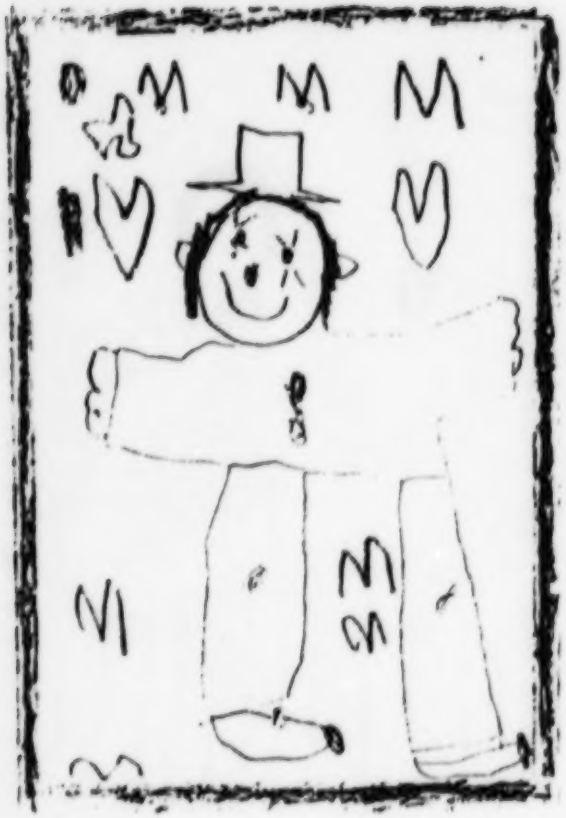
Je m'appelle:

Julie

j'ai 6 ans.

J'aime Patrice.

Je n'aime pas le bruit.



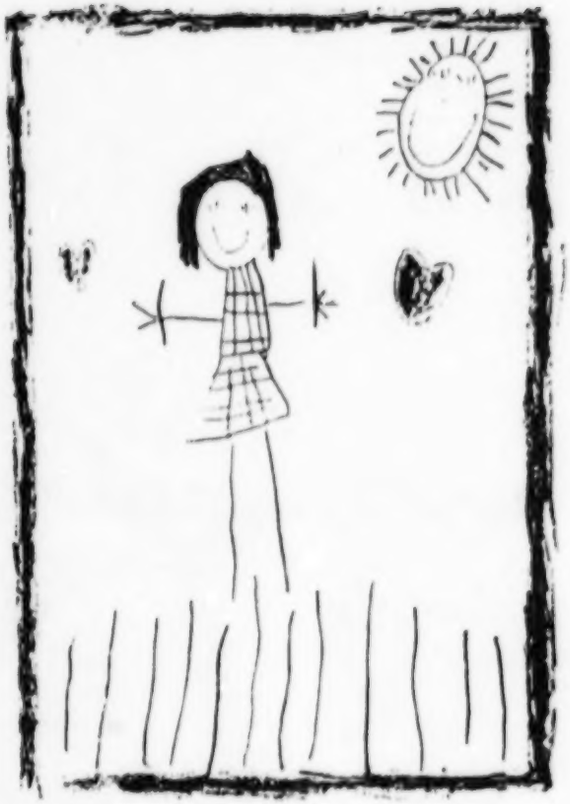
Je m'appelle:

Daniel

j'ai 16 ans.

J'aime la guitare.

Je n'aime pas me faire
marcher sur les pieds.



Je m'appelle:
Mélanie

j'ai 6 ans.

J'aime maman

Je n'aime pas le saumon

Des phrases folles 18

La citrouille court après le balai.

Des foufounes courent après un squelette.

La citrouille mange de la soupe aux yeux.

La sorcière aiguise sa tête.

Des phrases folles 1A

La sorcière mouche son balai.

La citrouille danse avec une vache bleue.

Le balai se met une chemise rose.

Un chat noir fait un gâteau aux cheveux.

Patrick Chauvon

Je suis un animal
Je vis dans la
champ Je donne
du lait.
Qui suis-je ?

Carte ville

Je donne l'heure. On m'attache
après le poignet.
Qui suis-je ?

Valérie Bédirian

Je suis petit, j'aime les noix, je suis un animal, ma maison est dans un arbre.

Qui suis-je ?

stéphane

Je suis une personne qui attrape les voleurs. Qui suis-je?

Anne Poirier

Je suis brun. Je suis long
Je suis aussi bon à manger
mais je fais des cris.

Qui suis-je ?

Mélanie joseph 1 B

Je suis petit, je suis
dans le ventre de ma
maman Qui suis-je

Cathie Ouellet

Je vis dans l'eau et sur la terre. Je suis vert. J'ai une grande gueule et une longue queue.

Eric l'écureuil

Je suis un animal. Je grimpe. Qui suis-je?

TOURS A JOUER LE 1er AVRIL

(textes composés par des élèves de 4e année)

Tu dessines un poisson. Tu le colles en arrière du dos d'une personne que tu connais. Tu cries poisson d'avril.

Tu fais accroire à une personne qu'il y a un poisson en dessous de sa chaise. Quand la personne regarde en dessous de sa chaise, tu cries poisson d'avril.

Tu colles des poissons sous toutes les chaises de ta classe. Tu écris au tableau: «Regardez sous vos chaises». Quand les élèves regardent, tu cries «poisson d'avril»!

Tu prends un sucrier, tu enlèves le sucre et tu mets du sel à la place du sucre. Tu prends un pot de lait et tu le vides. A la place du lait, tu mets de l'eau et de la farine mélangées. Tu cries à maman et à papa: «Poisson d'avril» quand ils viennent pour prendre du lait et du sucre.

Lunch santé

. Un jus de légumes (V. 8).
. Un oeuf à la coque.
. Salade (laitue et tomate).
. Un morceau de fromage.
. Un muffin.
. Des raisins.
. Un verre de lait.

Lunch nourrissant

- Un jus de pomme
- Un sandwich au poulet
- De la laitue
- Un morceau de fromage
- Une orange
- Un verre de lait